DOCUMENT RESUME

ED 370 848 SO 023 552

AUTHOR Wain, Kenneth
TITLE Secondary Education and Research in Malta: An Overview = Recherche et enseignement secondaire a Malte: Yue d'ensemble.
INSTITUTION Council for Cultural Cooperation, Strasbourg (France).
REPORT NO DECS/Rech(92)-44
PUB DATE 22 Jul 92
NOTE 36p.; Paper presented at the European Educational Research Workshop (Valletta, Malta, October 6-9, 1992). Uneven type density may affect legibility. Best copy available.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143) -- Speeches/Conference Papers (150) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE English; French

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *Curriculum Research; Educational Administration; Educational History; *Educational Policy; Foreign Countries; *Government School Relationship; *Policy Formation; *Research Needs; *Secondary Education; Student Development; Teacher Role; Vocational Education
IDENTIFIERS *Malta; National Curriculum (Malta)

ABSTRACT

Secondary education in Malta has gone through extensive reform and counter-reform in recent years. Maltese schooling culture hitherto had been very selective and traditional in its outlook, while implementation policy utterly disregarded both the cultural constraints and the unpreparedness of teachers for radical reform. The result was a steep rise in demand for private schooling. In public secondary schools there arose a tripartite secondary school system of junior lyceums for the best students, area schools for the less advanced, and trade schools. The National Minimum Curriculum sought to liberalize all three levels and shift the balance from vocationalism to broad based education. Malta's educational administration and policy making remain centralized. Secondary education is oriented toward preparing students for examinations. Curricular aims include: (1) heightened intellectual, affective, and physical development; (2) training for the pursuit of knowledge and reason; and (3) initiation into the process of qualification for working life. Maltese education has little research tradition, and educational reforms have not resulted from research. The time is long overdue for drastic revision of the administrative and structural policies of education in Malta. Government policy makers and educators need to work together to do research in response to jointly identified needs. Contains 12 endnotes. (SG)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 370 848

Council of Europe
Conseil de l'Europe

Strasbourg, 22 july 1992

DECS/Rech (92) 44
Or. Engl.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION

European Educational Research Workshop
on "Research into secondary school curricula"

Valletta (Malta), 6-9 Octobre 1992

SECONDARY EDUCATION AND RESEARCH IN MALTA, AN OVERVIEW

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN OTHER THAN PAPER COPY HAS BEEN GRANTED BY
N. BORCH-JACOBSEN
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Report submitted

by

Pr Kenneth WAIN
Head, Departement of Educational Studies
Faculty of Education
University of Malta
MSIDA - MALTA

CS 023 552

BEST COPY AVAILABLE

This document will not be distributed at the meeting. Please bring this copy.
Ce document ne sera plus distribué en réunion. Prière de vous munir de cet exemplaire.

Historical Background

Secondary education in Malta has gone through quite a hectic history of reform and counter-reform over the past twenty odd years to which this paper is limited (1). Prior to 1970 secondary school provision was restricted to the successful candidates in a competitive 11+ style examination in English and mathematics to the state's grammar and technical schools, and to private schools (mainly Church schools). But in 1970, in the last year of the Nationalist (Christian Democrat) administration of the time, the decision was taken (following the reports and recommendations of two Unesco commissions, Lewis (1967), and Cameron (1970)) to extend secondary schooling and the first area secondary schools were set up alongside the grammar and technical schools.(2)

After 1971, on the other hand, with the advent of the new Labour government, radical changes occurred in the state secondary sector. The new educational philosophy of the Labour government for secondary education was an egalitarian one based on the priniciple of equality of opportunity for all. The government's interpretation of this principle led

to the state grammar schools and technical schools being closed down and replaced by a common system of non-selective area secondary schools that aspired to operate on the lines of the British comprehensive schools. At the same time, in 1972, the Labour government also introduced another innovation into secondary education, the establishment of trade schooling which was intended to upgrade trade skills and produce new generations of skilled workers in line with the emerging economic needs of a newly-independent country.(3) Meanwhile, the 1974 Education Act raised the school leaving age from 14 to 16 in two stages; Legal Notice number 3 raised the school-leaviong age to 15 for the scholastic year 1973-74 and to 16 from September 1st 1974.

The former measure, the introduction of global, unselective, secondary schooling for all, was immediately controversial for different reasons, not the least because it included a reassessment of the current traditional academic evaluation procedures, playing down the importance of formal examinations and moving in the direction of non-formal cumulative testing. Other serious controversies arose over the policy of mixing students from different social backgrounds and with different academic competencies and dispositions unselectively. One popular complaint was with what was perceived as a serious problem of discipline and motivation in the new schools. Another was the difficulty of coming to terms socially and culturally with this non-selectivity. A more minor controversy was over the abolishing of

school uniforms and other marks of distinction between schools.

All these changes have to be assessed within the context of a schooling culture which had hitherto been very selective and traditional in its outlook in both primary and secondary sectors, and of a policy of implimentation which utterly disregarded both these cultural constraints and the unpreparedness of teachers for such radical reform. Predictably, therefore, the reform encountered resistance from all quarters: parents, teachers, education officials and politicians. The subsequent years consequently marked a steep rise in the demand for private secondary education, which, unaffected by the reforms in the state sector, continued to operate as before on grammar school lines, and a concurrent loss of prestige and of the more able students on the part of the state schools. The outcome was the growth of private schools to a new prestige proportionately with the criticism levelled at the state schools, became over-populated and inadequate as the pressure on them to accept more and more students grew from year to year. The state schools, on the other hand, may well have fallen victims to a self-fulfilling prophecy since the predicted problems with school discipline and poor standards were popularly regarded as having materialised as a result of this mobility of the better students towards the private schools.(4) Public dis content, in effect, probably fed also by teachers' obstruc-

tionism, grew to such a degree that the Labour government was constrained to reverse its egalitarian policy on secondary education.(5) In 1976 national examinations were reintroduced into the secondary schools, while in 1981 the government restored selective grammar schools which were called 'junior lyceums' (the choice of name 'lyceum' was an evident attempt to link-up with the 'pre-comprehensive' past when the boys' grammar school was known as the 'Lyceum').

This move, in turn, created a tripartite secondary school system made up of junior lyceums, attended by the more academically able pupils who passed a reintroduced 11+ type of examination in English, Maltese and mathematics, area secondary schools for the less academically able pupils, and the trade schools, which were ostensibly intended to train pupils who showed little interest in academic schooling and more of an inclination to take up some trade but which, in fact, became the destination of the poorer achievers and students classified either as 'unmotivated' for the purpose of academic study, once the best had been creamed off by the private schools and the junior lyceums, and the second-best by the area secondary schools.

In fact, the popular perception of the trade schools, both with the general public and, apparantly, with the educational establishment, was as a kind of dumping ground for pupils with behaviour problems or with poor motivation to learn.(6) The change of government of 1987 saw no substantial change

to this tripartite philosophy although there has been a clear attempt to introduce measures to liberalise it thus reducing its elitist profile, through a revision of the entrance exams to the junior lyceums and an extension of the subjects taken in the same exam intended to bring them within the reach of larger numbers of pupils, and through an increase in the number of junior lyceum schools available to accomodate the increase. On the part of the trade schools, also, the stated policy is to reorientate the courses towards a broader educational programme which is not entirely vocational but includes also the humanistic and academic components of an all round education, and to raise their prestige by attending to the qualifications and professional status of their teaching staff and by reorienting them towards their original vocational purpose. Finally, with the area secondary schools, the declared official policy has been to staff them with the same teachers and resources available to the junior lyceums and to permit mobility to the same junior lyceums for students who grow to the standard.

This trend towards liberalisation, however, as was observed earlier, has stopped short of dismantling the tripartite philosophy in any way, nor can it be regarded as the beginning of a procedure to move in that direction. It can only be interpreted as an attempt to render it less rigid and more humane. This is borne out by the publication of the

BEST COPY AVAILABLE

National Minimum Curriculum which followed the publication of the Education Act (1988). This Act was intended by the incoming Nationalist administration of the time to provide a comprehensive law and statement of policy which would revise and update the provisions of education in all the different sectors, and was preceded by a white paper. Among other important measures, like the official conferment of professional status on teachers, for example, and the reform of the university, the new Act empowered the Minister of Education to publish a national curriculum and a code of teachers' ethics. As a result, over the next three years or so after the publication of the Act, the Minister published national minimum curricula for all the levels of the educational system from the kindergarten to the post-secondary.

The first National Minimum Curriculum for Secondary Schools in Malta's educational history was itself published in 1990 followed, not very long afterwards, in 1991, by a curriculum for post-secondary education. The National Curriculum which, naturally, reflects the government's educational philosophy confirms the tripartite secondary school system. Indeed, there currently appears to be a fundamental agreement between the two major political parties over this philosophy judging by the Labour Party's 1992 pre-election document on education.

Policy and Administrative Structures

This brief and very rough account of the most significant

developments in the history of secondary education in Malta over the past twenty years or so, has itself to be framed within the context of two important considerations. First, that there is no tradition for research and development in the history of Maltese educational reform. Second, that there is no tradition of broad-based and grass-roots consultation either. The implementation of the policies and the reforms for secondary education described above, even the momentous ones of the early 1970s, followed, universally, a top-down model with the major decisions being taken at ministerial level, and filtered through the Education Department to the schools and teachers, probably with internal consultation.

The Maltese educational system can, in fact, be accurately described as a centralised one both with regards its administration and its policy-making machinery.(7) The incumbent minister of education and his ministry have always enjoyed extensive powers over the school system and these powers were confirmed and strengthened in the 1988 Education Act itself. The Department of Education is the agency through which the Ministry works. The schools themselves enjoy very little autonomy or powers to innovate and have virtually no control over the curriculum which is implemented globally through national, published, schemes of work, and asessed on national annual examinations. Curriculum planning and development are conducted at the Education Department, though the

Department does not have its own particular identifiable research unit, though it does have a Planning and Statistics Section. The new policies and results are transmitted to the individual schools to ensure a certain standardisation of teaching everywhere.

This notwithstanding the fact that school councils were set up, following the Education Act (1988), in 1989, for all the state schools in Malta. But the school councils have no real substantial control, or authority, over the curriculum at all. Although the published guidelines for their operation and administration invites them to make recommendations about curriculum matters to the teachers and the Department of Education, to advise about the school's physical and moral environment, and about discipline, and to be involved in promoting parents' participation, the administration of the school budget is projected as their major concern. (8)

Secondary School Reform

Apart from the trade schools and the prescriptions of the National Minimum Curriculum, the actual secondary school curriculum itself, its content and the style of teaching and learning involved is, as is to be expected in a heavily exam-oriented system like Malta's, strongly conditioned, particularly in the last two to three years of schooling, by the examination which lies waiting at the end and which, up to the present time of writing, has been the 'O' level examination set by the British Universities. This examina-

tion, however, together with the University of Malta's own matriculation examination system and the British style `A' levels which it runs, is currently under radical review in line with a new policy intended to break off Malta's traditional dependence for secondary school certification on the British universities completely. Current government policy in this respect is to phase out the `O' and `A' level examinations which have, indeed, become grossly inadequate and irrelevant as well as expensive, and to replace them with a different local examination system which will be administered by the University of Malta in collaboration with the Education Department. The University of Malta is currently, in fact, at the time of writing, setting up the structures and the administrative machinery needed to take full control of the new local exams at both levels. And the indications are, though, again, at the time of writing there is no official statement on this score, that the new Secondary Education Certificate which will eventually replace the `O' level will be managed on roughly the lines of the British GCSE with the A-levels being replaced by an examination of the International Baccaloreate type.

With regards to the curriculum itself, the most important reform undertaken recently through the Education Act, 1988, was, in fact, the institution of the National Minimum Curriculum which was, evidently, designed to redress the balance away from an existent rampant vocationalism towards a more broad-based education.(9) Another important innovation,

however, was the introduction of a compulsory, post-secondary, course for University admission which was given the name Systems of Knowledge. The third crucial reform is the institution of the new local examination system referred to which, as was stated above, is currently still in its gestation phase though the likelihood is that the first syllabuses, and, therefore, the first official indication of the shape it will take, will have been published just before this workshop.

The National Minimum Curriculum,(10) as the name indicates, was designed to create a common set of principles for secondary schools in Malta and is binding on both State and private schooling. At the same time, its designation as minimum' was intended to offer scope for an amount of flexibility in the selection of content. The document designates the aims of secondary education as being:

(a) the further development within widened dimensions of each student's intellectual, affective and physical abilities and potentialities;

(b) the training of the young mind in the pursuit of knowledge and reason, and the provision of a sufficunt body of notions which would form each individual's basis for right judgement and proper value formation;

(c) the initiation into the process of qualification at a later stage for a working life.

The ambitions of the curriculum are also explicitly laid out in the document. The function of the curriculum, the document says, 'is not merely that of quickening the pace of each person's development and formation, but also that of moulding the nation, establishing a new cultural and technological profile for the whole country'. This is developed into two further objectives, one of them: (a) a workforce, in greater proportion literate and trained, qualified and specialised as well as able and flexible to retrain, respecialise or specialise later ina narrower field, expands directly on aim (c) above. The other, (b) a citizenry adhering to a wide ethical and cultural consensus on an increasingly higher level, should, logically, have been included as the forth of the general aims stipulated by the curriculum. It is an intriguing question why it wasn't. The curriculum document also includes a section on methods: 'instead of being taught and instructed', it says, 'the student is trained in the process of self-learning and self-education and in becoming convinced of the importance of accepting (and not merely conforming to) norms of conduct. From activity and project work,' it continues, 'the students will be led to arrive at conclusions through research methods and problem solving.'

Finally, the learning programme itself is divided into 'core subjects' and 'options', the idea being that there should be a common curriculum for the first two or, preferably, three years of secondary schooling out of five, with

BEST COPY AVAILABLE

options being introduced for the last two or three years. The core areas: (1) 'normative', including religious education, civics and environmental attitudes, and sport; (2) 'communicative', including Maltese, English and Mathematics as core, with a foreign language included in the first year and the possibility of another taken as a option in the third or fourth. For trade schools there is the further provision that technical English may be opted for instead of a second foreign language; (3) 'cognitive-scientific', including integrated science with a physics base, and geography, and with the options on offer being biology, physics and chemistry; (4) 'cultural accretion', including 'Maltese history within a wider context' and appreciation of literature, art and music, with the option being to pursue the more detailed study of the particular literature of a country or period'; (5) 'action-work oriented', including life-skills, and technical design, with options being in home economics and particular commercial or trade choices.

Finally the document closes with a section on examinations which refers to the need to play down the negative effects of examinations' by introducing more cumulative assessments, and refers also to the need to include an oral element in languages and in the core subjects, and a component of practical testing in the sciences and action-work oriented options. 'The greater reliance on oral testing,' it contends in conclusion, 'should be aimed at preparing a more pronounced, oral communicative ability in our students.'

Systems of Knowledge

Systems of Knowledge was a course which was introduced in a paper published by Paul Heywood and Peter Serracino Inglott towards the end of 1987 (11) and examined for the first time in 1989. `If the School was to foster in our students a greater flexibility in adapting to changing patterns of work and life in a post-industrial age, it should afford them opportunities of going beyond the traditional limits of particlar disciplines and gaining insight into different systems of knowledge'.(p.181) This was an aim which, the authors argued, the `A' level examination system was not achieving. The `A' level examinations, they said, need to be supplemented by a cultural course which would not only help to break down departmental separation in schools, born of a concentration of effort on narrow `A' level syllabuses, but also prompt students to reflect maturely on the specific learning derived from their `A' level courses and help them to relate it to other fields of knowledge within a broad social and cultural framework.' (p.182) What the examiners will be testing', they said, `is the candidates' ability to grasp, and experiment with, ideas and principles and not simply the capacity for memorizing facts.' (p.181) The examination would be demanding the same calibre of work as the `A' level without being examined to that level.

The first curriculum for Systems of Knowledge identified

BEST COPY AVAILABLE

the following areas of work and study:

Paper I (three hours)

Man and Symbols.(sic.)

Man and Environment.
Man and History: the Mediterranean and its role in the world.

Paper II (three hours)

Scientific Method and History of Science.

Artistic Aims and Achievements.

In 1991 a 'technological project' was also introduced into the course and the papers were re-designed to make space for this change but with the same knowledge areas included. There have been periodic meetings between examiners and teachers of Systems of Knowledge since the first examination, the first immediately after the first session in June 1989, but there is no published research to date on the course and changes within it have depended mainly on informal feedback and examiners' reports.

Research and Documentation

As was mentioned in the previous section, Maltese educational reform does not have a research tradition, nor has the Department of Education ever had a research branch or unit as such though it has always had a 'Planning and Statistics' unit and, very recently, it has appointed an officer in charge of curriculum development. It does have a Test Construction Unit which sets and assesses national examinations and compiles statistics, and does different

kinds of data analysis. There is no national institute for educational research, however, and no publically available documentation centre for education material either. Apart from the documents housed at the University Library, which are mainly restricted to official publications of statistics and reports and the occasional degree thesis, and the archives of the National Library, there is no documented material on education publicly available. Non-statistical qualitative research into Maltese education is, in fact, of very recent date and is mainly the fruit of work done in the Faculty of Education at the University of Malta either directly by its academic staff or through supervised BEd. and MEd. dissertations. Apart from this recentness of research initiatives, the very inadequacy of research facilities due to the unavailability or inaccessibility of documents makes certain research exceedingly difficult.

This research situation in Maltese education reflects an attitude towards research which, as was implied earlier in this paper, is reflected in the fact that none of the major reforms in education in Malta over time, including those outlined above, has been preceded by any officially commissioned research or, subsequently monitored by commissioned research. Most have either been the outcome of foreign commissioned reports, like the Lewis and Cameron reports referred to earlier, or of the fiat of governments or high education officials. All the major changes in the system referred to in the first section of this paper were carried

out without any published preliminary study or research or consultation document (the two Unesco commission reports mentioned earlier were not published), or any preliminary pilot study, and this includes, as was also mentioned earlier, the radical changes of policies and reversals of polixcies of 1970-1976 and the publication of the recent National Curriculum (1990). Nor has there been any systematic monitoring of these changes or innovations. In the latter case, publication was preceded only by select internal consultation within the Department and with some heads of schools, and an impact survey seems overdue.

Within this historical situation the price paid by society and by the individuals affected by experiments that somehow 'went wrong' has, predictably, been high and far-ranging, but we are still substantially in the dark about their effects and some aspects of their politics although we are beginning to get to grips with them through the research of the small band of researchers at the University. The difficulties with conducting this research are considerable with the limited research time available for the researchers who are also actively involved in teaching different courses with large groups and in teacher training, with limited research assistance, and the limited availability of or access to documents and other data due to the lack of an efficient documentation centre referred to earlier.

The most immediate new challenge facing secondary educa-

-tion now is the change in the examination system referred to above. But, even here, there are no published reports or proposals preceding this exercise. Public, official, information about the projected reforms in the system, at least up to the point at which this paper is being written, is extremely scarce, notwithstanding the public's preoccupation about them.

What is known is mainly by indirect hear-say and through the very occasional unofficial remark or item of information heard here and there from persons involved in the exercise. It may well be that the reason for this state of affairs is that there is still no full-time, professionally trained body entrusted with the academic and administrative preparation of these examinations, and that the coordinators involved in the exercise are also engaged in many other things besides. But the stakes here are evidently very high because the failure of the new examination system would throw secondary education in Malta backwards by about 20 years.

It is evident, in the light of these reflections, that the time is long overdue for a drastic revision of administrative and structural politicies in Malta, for the educational authorities to set up an effective, functioning public relations and information unit to keep the public informed of projected developments and changes in educational policies, and for these policies to function within a model of research and development which will ensure that they have a

BEST COPY AVAILABLE

more solid empirical and theoretical basis than the opinions of officials and practitioners, however experienced, enlightened, or long-serving, within the educational establishment, and valuable as these may be.

Besides, and arguably most importantly, the current obscure and bureaucratic administration of education is an outdated relic of the old colonial system which has continued to survive virtually intact notwithstanding nearly thirty years of independence. The current revision of the administrative structures of the civil service as a whole being undertaken by the government, will, hopefully, infiltrate those of education also in the interest of greater democratic accountability and transparancy, and, consequently, greater public confidence in the system at large, though the difficulties of moving in this direction vannot be underestimated..

Research and the Faculty of Education

The problem of persuading the people who count, the policy and decision makers, of these arguments can only be measured within the context of the negative traditions that have been referred to. The task is not an easy one though we should have experienced enough, on a national scale, of the negative consequences of unresearched and non-consulted reforms to make persuasion unnecessary. The other problem, supposing the persuasion works, is how we are to set ourselves up to

repond to our research needs. Arguably the future of the Faculty of Education at the University of Malta is of crucial importance in this respect, although some recent unpublished studies undertaken through the initiative of the Education Department or its sections promises potential developments from those quarters also.(12)

In assessing this future at least two interconnected factors are especially imporant. One is the fact that the Faculty is a very young one. The other is a history embedded in teacher training. Indeed, notwithstanding some evident good progress in this direction, the Faculty as a whole has not, up to this stage in time, yet evolved sufficiently into a research institution. At the same time, its origin as a teacher training institution continues to militate against its public image with regard to research, and also, one suspects, its image with the Department of Education. Thus, the future of educational research in Malta, and hence of education itself, depends largely on its success in winning this image of a research institution, and on a radical reassessment of its policy-making strategies by the Departnment of Education responding to the perception of the need for such strategies to be research directed, and research monotered. For this to happen, the possible options, in theory, would seem to be either in the direction of a national institute and documentation centre with its own researchers set up in joint-collaboration by the University

and the Education Department. Or for the Faculty of Education to become the Department's research unit in the sense that it is commissioned by the Department to do research in response to jointly-identified needs.

Notes and References

1. See J. Zammit Mangion, 'An Analysis of the Expansion and Growth of Education in Malta since 1946', in C.J. Farrugia (ed.), **Education in Malta: a Look to the Future**, (Unesco, 1988).

2. See M. Darmanin, 'Malta's Teachers and Social Change', in M. Lawn (ed.) **The Politics of Teacher Unionism** (London, Croom Helm, 1985) and 'National Interests and Private Interests in Policy Making', **International Studies in Sociology of Education**, Vol. 1, 1991, for a socio-historical background and analysis of these reports.

3. R. Sultana has done extensive sociological research into vocational education in Malta since he launched his 'trade Schools Research Project' in February 1989 with a special focus on the trade schools. The results of the project are due for publication as a book in late 1992 by Mireva Publications, Malta, titled **Education and National Development: Historical and Critical Perspectives on Vocational Schooling in Malta**.

4. See J. Zammit Mangion, op. cit.,(1988). Zammit Mangion says that the 'headlong stampede to private secondary schools' had reached as stage where by the 1980s the private secondary schools catered for 30% of the total secondary school population.(p.23)

5. See M. Darmanin 'Malta's Teachers and Social Change' op. cit., 1985, for an account.

6. R. Sultana's study (op. cit.) provides a valuable socio-

logical analysis of the history of the trade schools and of the social background of the students they attract.

7. See C. J. Farrugia's Introduction to **Education in Malta: a Look to the Future**, 1988, op. cit.

8. **Kunsilli Skolastici: Linji Gwida fuq ix-Xoghol u t-Tmexxija Taghhom** (Guidelines for School Counmcils, undated official document).

9. For an in-depth analysis of the National Minimum Curriculum see K. Wain, **The Maltese National Curriculum: a critical evaluation** (Malta, Mireva Publications, 1991).

10. The National Minimum Curriculum (Secondary) was published through Legal Notice 103, 6th July, 1990.

11. P. Heywood, and P. Serracino Inglott, 'Systems of Knowledge', Hyphen, Vol.V, No.4, Msida, Malta, 1987.

12. A good example of research initiated by the Education Department, apart from the statistical data collected by its different section, is the **Tracer Study (1990-91)** on a national level of students completing their statutory secondary\trade school course to see whether they had continued their education, if in the affirmative, where and what course, if in the negative whether they were in employment or registering for work, carried out by the Department's Guidance and Counselling Services. The most recent Faculty research publication is **Themes in Education** (R.G. Sultana (ed.) Malta, Mireva Publications, 1991).

BEST COPY AVAILABLE

Council of Europe
Conseil de l'Europe

Strasbourg, le 22 juillet 1992
FDECSR44.92
04032907923F

DECS/Rech (92) 44
Or. angl.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE

Atelier de recherche
sur les programmes d'enseignement secondaire,

La Valette (Malte),
6-9 octobre 1992

RECHERCHE ET ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A MALTE: VUE D'ENSEMBLE

Rapport présenté

par

Professeur Kenneth WAIN
Chef du département des études pédagogiques
Faculté de l'Education
Université de Malte
MSIDA - MALTE

50 073 552

This document will not be distributed at the meeting. Please bring this copy.
Ce document ne sera plus distribué en réunion. Prière de vous munir de cet exemplaire.

Rappel historique

Ponctuée de nombreuses réformes et contre-réformes, l'histoire de l'enseignement secondaire à Malte a été très mouvementée tout au long des quelque vingt dernières années auxquelles se limite ce rapport (1). Avant 1970, l'enseignement secondaire était réservé aux candidats qui avaient obtenu une moyenne de 11+ en anglais et en mathématiques et pouvaient accéder aux lycées d'Etat classiques et techniques et aux écoles privées (principalement écoles religieuses). Mais en 1970, pendant les dernières années du régime nationaliste de l'époque (démocrate chrétien), il a été décidé, (suite aux rapports et recommandations de deux commissions de l'Unesco, la commission Lewis (1967) et la commission Cameron (1970), d'élargir l'enseignement secondaire, ce qui a débouché sur la création des premiers établissements d'enseignement secondaire régionaux, outre les lycées classiques et techniques. (2)

Avec l'avènement du nouveau gouvernement travailliste en 1971, des changements radicaux sont intervenus dans le secteur de l'enseignement secondaire public. La philosophie du gouvernement travailliste en matière d'enseignement secondaire se voulait égalitaire, basée sur le principe de l'égalité des chances pour tous. L'interprétation de ce principe par le gouvernement a conduit à la fermeture des lycées classiques et techniques qui ont été remplacés par un système commun d'établissements secondaires non sélectifs dont le fonctionnement se voulait similaire à celui des collèges d'enseignement général en Grande-Bretagne. Dans le même temps, en 1972, le gouvernement travailliste a également introduit une autre innovation en matière d'enseignement secondaire, par la création d'un système d'enseignement technique visant à améliorer les qualifications techniques et à produire de nouvelles générations d'ouvriers qualifiés pour répondre à l'émergence des besoins économiques d'un pays qui venait d'accéder à l'indépendance. (3). Entre-temps, la Loi sur l'Enseignement de 1974 a fait passer l'école obligatoire de 14 à 16 ans en deux étapes: l'avis public numéro 3 a rendu l'école obligatoire jusqu'à 15 ans pour l'année scolaire 1973-74 et jusqu'à 16 ans à partir du 1er septembre 1974.

La mesure précédente, l'introduction d'un enseignement secondaire global, non sélectif pour tous, a été immédiatement contestée pour plusieurs raisons, mais surtout parce qu'elle impliquait un réexamen des procédures actuelles d'évaluation scolaire classiques, accordant moins d'importance aux examens formels pour évoluer vers des tests cumulatifs informels. La politique qui préconisait le mélange non sélectif d'étudiants de milieux sociaux différents, de compétences scolaires et aspirations inégales a également fait l'objet d'une vive controverse. L'un des reproches les plus évoqués portait sur ce qui était perçu comme un grave problème de discipline et de motivation dans les nouveaux lycées. Un autre était la difficulté de gérer cette non-sélectivité sur les plans social et culturel. Moins important était celui de la suppression des uniformes et autres signes distinctifs entre les établissements d'enseignement.

Tous ces changements doivent être évalués dans le cadre d'une culture scolaire, dont la perspective était très sélective et classique pour l'enseignement primaire et secondaire, et d'une politique d'implantation qui ne tenait pas du tout compte de ces limites culturelles et du manque de formation des enseignants face à une réforme aussi radicale. Comme il était prévisible, la réforme s'est heurtée à des résistances de toutes les parties: parents, enseignants, responsables pédagogiques et politiciens. Les années qui ont suivi ont donc enregistré une

forte augmentation de la demande en matière d'enseignement secondaire privé lequel, non touché par les réformes du secteur national, a continué à fonctionner de la même façon en suivant le système des lycées classiques; les écoles d'Etat ont accusé une perte notoire de prestige et se sont vues désertées par les meilleurs étudiants. En conséquence, la surpopulation des écoles privées, due aux critiques dont faisaient l'objet les écoles d'Etat, a entraîné une inadéquation de leurs structures alors qu'au fil des ans elles subissaient des pressions de plus en plus fortes pour accepter un plus grand nombre d'étudiants. Les écoles d'Etat, auraient bien pu faire les frais de cette prophétie auto-alimentée car les problèmes prévisibles relatifs à la discipline scolaire et au niveau peu élevé étaient largement considérés comme étant le résultat de ce mouvement des meilleurs étudiants vers les écoles privées. (4) Le mécontentement public, était en fait, probablement également alimenté par l'obstructionnisme des enseignants, qui a atteint un tel degré que le gouvernement travailliste a dû revenir sur sa politique égalitaire en matière d'enseignement secondaire. (5) En 1976, des examens nationaux ont été réintroduits dans les établissements secondaires, et en 1981, le gouvernement a restauré les lycées sélectifs appelés "junior lyceums" (le choix de "lyceum" constituait une tentative évidente d'établir un lien avec le passé "pre-comprehensive" lorsque les lycées de garçon s'appelaient "Lyceums").

Ce mouvement entraîna alors l'apparition d'un système tripartite d'écoles secondaires constituées de "junior lyceums", fréquentés par les élèves les plus brillants, qui avaient obtenu 11+ à l'examen d'anglais, de maltais et de mathématiques alors réintroduit, d'écoles secondaires régionales, dont l'objectif était ostensiblement de former les élèves qui montraient peu d'intérêt pour l'enseignement général mais une préférence pour les matières plus techniques. En fait, elles devinrent le refuge soit des plus mauvais élèves soit de ceux classés comme "non motivés" par les études classiques, alors que les meilleurs éléments avaient été filtrés par les écoles privées et les junior lyceums et les éléments moyens par les écoles secondaires régionales.

En fait, le public en général et apparemment les autorités en matière d'enseignement, percevaient les écoles professionnelles comme une sorte de dépotoir réservé aux élèves présentant des problèmes de comportement ou peu motivés par l'apprentissage. (6). Le changement de gouvernement de 1987 n'a guère modifié cette philosophie tripartite malgré une nette tentative d'introduction de mesures de libéralisation, visant à minimiser son profile élitiste par une révision des examens d'entrée dans les junior lyceums et un élargissement des matières choisies dans le même examen afin qu'ils soient accessibles à un plus grand nombre d'étudiants, et par un accroissement du nombre des établissements en mesure de les accueillir. En ce qui concerne les lycées professionnels, la politique préconisée vise une réorientation des cours vers un programme pédagogique plus large, non seulement professionnel, mais qui inclut également les éléments humanistes et scolaires d'un enseignement complet et un accroissement de leur prestige par l'importance accordée aux qualifications et au statut professionnel de leur personnel enseignant et une réorientation vers leurs objectifs professionnels d'origine. En dernier lieu, en ce qui concerne les établissements secondaires régionaux, la politique officielle adoptée a été de leur octroyer les mêmes enseignants et ressources qu'aux junior lyceums et de permettre l'accès de ces junior lyceums aux étudiants qui acquièrent le niveau suffisant.

Néanmoins, cette tendance vers une libéralisation, comme déjà observé, n'a pu démanteler d'aucune façon la philosophie tripartite et ne peut non plus être considérée comme le début d'un processus dans ce sens. Elle peut uniquement être interprétée comme une tentative d'assouplissement et d'humanisation de celle-ci, comme le montre la publication du Programme national minimum qui a suivi celle de la Loi sur l'Enseignement de 1988. Cette Loi, précédée d'un Livre blanc, a été promulguée par le gouvernement nationaliste de l'époque afin de fournir une loi globale et une déclaration de politique qui permettrait de réviser et de mettre à jour les dispositions en matière d'éducation dans tous les différents secteurs. Parmi d'autres mesures importantes, telles que l'octroi officiel d'un statut professionnel aux enseignants et la réforme de l'université, la nouvelle Loi conférait au ministre de l'Education le pouvoir de publier un programme national et un code d'éthique des enseignants. En conséquence, trois ans environ après sa publication, le ministre a déposé un programme national minimum pour les niveaux du système d'enseignement, de la maternelle à l'enseignement supérieur.

Le premier programme national minimum pour l'enseignement secondaire de l'histoire de Malte a été publié en 1990 et a été suivi en 1991 d'un programme relatif à l'enseignement supérieur. Le Programme national qui, naturellement, reflète la philosophie du gouvernement en matière d'éducation, confirme le système tripartite d'enseignement secondaire. Actuellement, un accord fondamental semble exister sur cette philosophie entre les deux partis politiques majeurs si l'on en juge par le document relatif à l'enseignement émis en 1992 par le parti travailliste, avant les élections.

Structures politiques et administratives

Ce rappel bref et non détaillé des développements les plus significatifs de l'histoire de l'enseignement secondaire à Malte pendant ces quelque vingt dernières années doit être replacé dans le contexte de deux considérations importantes. Tout d'abord, il n'existe aucune tradition en matière de recherche et de développement dans l'histoire de la réforme de l'enseignement maltais. Ensuite, on ne trouve pas non plus de tradition de consultation sur une large base populaire. L'implantation des politiques et des réformes relatives à l'enseignement secondaire et décrites précédemment, même celles capitales du début des années 1970, ont dans leur ensemble suivi un modèle du haut vers le bas, les décisions les plus importantes étant prises au niveau ministériel, puis filtrées par le Département de l'éducation avant d'atteindre les écoles et les enseignants, probablement par consultation interne.

Le système d'éducation maltais peut en fait, être décrit avec exactitude comme un système centralisé, tant en ce qui concerne son administration que sa mécanique d'élaboration des politiques. (7) Le ministre chargé de l'éducation et son ministère ont toujours joui de larges pouvoirs sur le système scolaire et ces pouvoirs sont confirmés et renforcés par la Loi sur l'éducation de 1988. Le Département de l'éducation est l'agence par laquelle le ministère travaille. Les écoles elles-mêmes bénéficient de très peu d'autonomie ou de pouvoirs d'innovation et n'ont pratiquement aucun contrôle sur le programme qui est globalement mis en place par des plans de travail nationaux, qui sont publiés et il est évalué par des examens nationaux annuels. C'est le Département de l'éducation qui est chargé de la planification et du développement du programme, même s'il ne possède pas sa propre unité de recherche

particulière et identifiable, et bien qu'il soit doté d'une Unité de planification et de statistiques. Les nouvelles politiques et les résultats sont transmis à chaque école afin de garantir une certaine normalisation de l'enseignement dans tout le pays.

Tout cela malgré la création de conseils scolaires en 1989, suite à la Loi sur l'éducation (1988), pour toutes les écoles d'Etat à Malte. Cependant, ces conseils n'ont aucun contrôle substantiel véritable, ni d'autorité sur le programme. Même si les directives publiées sur leur fonctionnement et leur gestion les invitent à émettre des recommandations aux enseignants et au Département de l'éducation en ce qui concerne les matières inscrites au programmes, à donner leur avis sur l'environnement physique et moral, la discipline, et à encourager les parents à participer, la gestion du budget scolaire constitue leur principale activité. (8)

Réforme de l'enseignement secondaire

Outre les écoles professionnelles et les dispositions du programme national minimum, le programme effectif de l'enseignement secondaire lui-même, son contenu et le style d'enseignement et d'apprentissage impliqué dépend lourdement, comme il faut s'y attendre dans un système fortement orienté vers les examens comme celui de Malte, particulièrement dans les deux ou trois dernières années d'enseignement, de l'examen final lequel est, au moment de la rédaction de ce rapport, l'examen du "O" level fixé par les universités britanniques. Cependant, cet examen ainsi que le propre système d'examen pour les inscriptions à l'université de Malte et le "A" level du système britannique, également en vigueur, sont actuellement en phase de révision totale conformément à la nouvelle politique qui doit briser complètement la dépendance traditionnelle de Malte envers les universités britanniques pour les examens de l'enseignement secondaire. La politique actuelle du gouvernement à cet égard est de supprimer progressivement les "0" et "A" levels qui sont devenu globalement inadaptés et inutiles ainsi qu'onéreux, pour les remplacer par un système d'examen local différent, géré par l'Université de Malte en collaboration avec le Département de l'éducation. Lors de la rédaction de ce rapport, l'Université de Malte procédait en fait à la mise en place des structures et du mécanisme administratif nécessaires pour contrôler pleinement les nouveaux examens locaux pour les deux niveaux. Tout indique, même si à ce moment précis il n'existe pas encore de déclaration officielle à ce sujet, que le nouveau Certificat d'études secondaires qui remplacera finalement le "O" level sera organisé suivant le modèle du GCSE britannique, le "A" level étant remplacé par un examen du type du baccalauréat international.

En ce qui concerne le programme lui-même, la réforme la plus importante récemment entreprise par la Loi sur l'éducation de 1988 a été l'institution du Programme national minimum qui était, bien sûr, conçu pour rétablir l'équilibre et s'éloigner de l'actuel engouement pour l'enseignement technique afin de retrouver un enseignement sur une base plus large. (9) L'introduction d'un cours obligatoire, post-secondaire, intitulé "Les systèmes de connaissance", pour l'admission à l'université a constitué une innovation importante. La troisième réforme cruciale est l'institution d'un nouveau système d'examen local auquel nous avons déjà fait référence et qui, comme indiqué précédemment, en est encore à sa phase de gestation, même s'il est probable que les premiers programmes et donc la première indication officielle de la forme qui lui sera attribuée, auront été publiés juste avant le début de cet atelier.

Le programme national minimum, (10) comme son nom l'indique, a été conçu pour fixer un ensemble commun de principes destinés aux établissements d'enseignement secondaire à Malte et obligatoire pour les écoles d'Etat comme privées. En même temps, son qualificatif de "minimum" vise à permettre une certaine souplesse dans le choix de son contenu. Le document précise que les objectifs de l'enseignement secondaire sont :

a. le développement au sein de dimensions élargies des capacités et potentiels intellectuels, affectifs et physiques de chaque étudiant;

b. la formation du jeune esprit en vue de la connaissance et de la raison, et l'apport d'un ensemble suffisant de notions qui constitueraient la base de chaque individu pour un jugement correct et la formation d'une valeur propre;

c. l'initiation au processus de qualification à une étape ultérieure pour la vie professionnelle.

Les ambitions du programme sont également explicitement exposées dans le document. Il précise en outre que la fonction du programme "n'est pas simplement d'accélérer le rythme du développement et de la formation de chaque personne mais également de modeler la nation, en établissant un nouveau profil culturel et technologique pour l'ensemble du pays". Ce principe est développé en deux autres objectifs: (a) le premier, une force de travail, plus instruite et mieux formée, qualifiée et spécialisée ainsi que capable et souple, apte à une nouvelle formation, à une respécialisation ou à une spécialisation dans un créneau plus étroit, rejoint directement le but (c) susmentionné. (b) le deuxième, une population adhérant à un large consensus éthique et culturel sur un niveau de plus en plus élevé, aurait dû logiquement être intégré comme le quatrième des objectifs généraux stipulés par le programme. Il est intéressant de se demander pourquoi il ne l'a pas été. Le document du programme inclut également une section relative aux méthodes: "au lieu d'être éduqué et instruit", précise-t-il, "l'étudiant est formé au processus de l'auto-apprentissage et de l'auto-éducation; il est peu à peu convaincu qu'il est important d'accepter les normes de conduite (et non simplement de s'y conformer)". Le document poursuit ainsi, "à partir d'une activité et d'un travail sur un projet, les étudiants seront amenés à tirer des conclusions en faisant appel à des méthodes de recherche et en résolvant des problèmes".

Finalement, le programme d'apprentissage lui-même est divisé en "matières principales" et "optionnelles", l'idée centrale étant qu'il devrait exister un programme commun pour les deux ou, de préférence, trois premières années d'enseignement secondaire sur cinq, avec l'introduction d'options pour les deux ou trois dernières années. Les matières principales: (1) "normatives", y compris l'enseignement religieux, l'instruction civique, l'éducation en matière d'environnement et physique; (2) "communicatives", y compris le maltais, l'anglais et les mathématiques en tant que matières principales et une langue étrangère obligatoire au cours de la première année avec la possibilité d'une deuxième langue en option en troisième ou quatrième année. Pour les lycées techniques, il est possible de choisir l'anglais technique au lieu d'une deuxième langue étrangère; (3) "cognitive-scientifique", y compris les sciences intégrées avec une base de physique, la géographie et en option la biologie, la physique et la chimie; (4) "acquisitions culturelles", y compris l'histoire maltaise dans un contexte plus large, l'appréciation de la littérature, de l'art et de la musique, et en option la possibilité d'étudier plus en détail la littérature d'un

pays ou d'une période"; (5) "travaux pratiques dirigés", y compris cours pratiques-vie quotidienne et dessin technique avec en option l'économie domestique et des matières commerciales ou professionnelles particulières.

Le document se termine par une section relative aux examens et qui traite de la nécessité de réduire leurs effets négatifs en introduisant des évaluations plus fréquentes ainsi que d'inclure un élément oral pour les langues et les matières principales et une composante d'évaluation pratique pour les options orientées vers les sciences et les travaux pratiques. En conclusion, il soutient que "la plus grande importance accordée aux examens oraux devrait permettre de développer une capacité de communication orale plus prononcée chez nos étudiants".

Systèmes de connaissances

Le cours intitulé "systèmes de connaissances" a été introduit dans un rapport publié par Paul Heywood et Peter Serracino Inglott vers la fin de l'année 1987 (11) et examiné pour la première fois en 1989. Si l'Ecole doit permettre à nos étudiants d'acquérir une plus grande souplesse d'adaptation face aux modèles changeants de travail et de vie de l'ère post-industrielle, elle devrait aussi leur permettre de dépasser les limites traditionnelles des disciplines particulières et de mieux comprendre les différents "systèmes de connaissances". (p. 181) Selon les auteurs, cet objectif n'était pas atteint par le système du "A" level. Ils soulignaient que ce système d'examens devait être complété par un cours de culture générale qui non seulement aiderait à briser les séparations par départements dans les écoles, nées de la concentration des efforts sur les programmes restrictifs du "A" level, mais aussi inciterait les étudiants à une réflexion plus mûre sur l'apprentissage spécifique dérivé de leurs cours de "A" level et les aiderait à le relier aux autres domaines de connaissances dans un cadre social et culturel large". (p. 182) Ils poursuivaient en affirmant "Ce que les examinateurs devront tester c'est la capacité des candidats à saisir et expérimenter des idées et des principes et non seulement la capacité à mémoriser de faits". (p. 181) L'examen exigera le même volume de travail que le "A" level sans contrôle à ce niveau.

Le premier programme relatif aux Systèmes de connaissances identifiait les domaines suivants de travail et d'études:

Sujet I (trois heures)

L'homme et les symboles. (sic.)
L'homme et l'environnement.
L'homme et l'histoire: le méditerranéen et son rôle dans le monde.

Sujet II (trois heures)
Méthode scientifique et histoire de la science.
Objectifs et réalisations artistiques.

Un "projet technologique" a également été introduit dans le cours en 1991 et les sujets ont été remaniés afin d'intégrer ce changement mais en conservant les mêmes domaines de connaissances. Des réunions périodiques ont été organisées entre examinateurs et enseignants des Systèmes de connaissances dès le premier examen, la première tout de suite après la

session initiale de juin 1989, mais aucune recherche n'a été publiée à ce jour sur ce cours et les modifications apportées ont principalement été le fait de réactions informelles et de rapports des examinateurs.

Recherche et documentation

Comme indiqué dans la section précédente, la réforme de l'enseignement maltais ne bénéficie pas d'une tradition en matière de recherche et le Département de l'éducation ne possède pas de filière ou d'unité de recherche en tant que telle, même s'il a toujours été doté d'une unité de "Planification et statistiques" et très récemment, a nommé un responsable du développement des programmes. Il possède en fait une unité d'élaboration de tests qui fixe et évalue les examens nationaux, réalise des statistiques et toutes sortes d'analyses de données. Il n'existe ni institut national pour la recherche en matière d'éducation, ni centre public de documentation pour le matériel pédagogique. Outre les documents conservés à la bibliothèque de l'université, lesquels sont principalement limités aux publications officielles des statistiques et des rapports ainsi qu'aux thèses éventuelles de fin d'études, et les archives de la bibliothèque nationale, il n'existe aucun matériel documenté sur l'éducation disponible pour le public. La recherche qualitative non statistique sur l'enseignement maltais est, en fait, très récente et principalement le fruit d'un travail effectué à la Faculté de l'Education de l'Université de Malte, soit directement par le personnel enseignant ou par des mémoires de BEd. et MEd. dirigés. A l'exception de ces récentes initiatives de recherche, l'inadéquation des installations due à l'indisponibilité ou à l'inaccessibilité des documents rend certaines recherches extrêmement difficiles.

La situation de la recherche sur l'enseignement maltais indique une attitude envers celle-ci qui, comme nous l'avons déjà laissé entendre dans le présent rapport, se reflète dans le fait qu'aucune des principales réformes de l'enseignement à Malte au cours des années, y compris celles soulignées ci-dessus, n'a été précédée d'une recherche demandée officiellement ni suivie par une recherche mandatée. Elles ont pour la plupart été le résultat de rapports élaborés et demandés à l'étranger comme les rapports Lewis et Cameron, ou le fait des gouvernements ou de responsables de l'enseignement supérieur. Tous les changements importants apportés au système et mentionnés dans la première section de ce rapport ont été menés à bien sans études ou recherches préliminaires publiées, documents de consultation (les rapports des commissions de l'Unesco référencés dans le présent document n'ont pas été publiés), ou études pilotes préliminaires, et cela inclut, comme déjà précisé, les modifications radicales des politiques et les renversements de politiques de 1970-1976 ainsi que la publication du récent Programme national (1990). Aucun contrôle systématique de ces changements ou innovations n'a eu lieu. Pour le dernier cas, la publication a été uniquement précédée d'une consultation interne sélective au sein du Département, comme avec certains chefs d'établissement et une étude d'impact serait inutile car trop tardive.

Dans le cadre de cette situation historique, le prix payé par la société et les individus touchés par des expériences qui d'une façon ou d'une autre ont échoué a, comme on pouvait le prévoir, été élevé et d'une portée considérable, mais nous n'avons encore que très peu d'informations sur leurs effets et certains aspects de leurs politiques même si nous commençons à mieux les comprendre grâce aux recherches réalisées par un petit groupe de chercheurs à l'Université. Les difficultés pour les mener à bien sont considérables étant donné le temps de recherche limité dont dispose les chercheurs qui sont également activement

impliqués dans l'enseignement de différentes matières à des groupes nombreux et dans la formation des enseignants, parce qu'ils bénéficient d'une assistance limitée en matière de recherche et en raison de la faible disponibilité des ou du peu d'accès aux documents et autre données car, comme déjà précisé, il n'existe pas de centre de documentation efficace.

Le nouveau défi le plus urgent que l'enseignement secondaire doive maintenant relever est la modification du système des examens précité. Mais, même pour cela, il n'existe aucun rapport ou proposition publié à cette date. Les informations publiques et officielles relatives aux propositions de réforme du système, tout du moins jusqu'à la rédaction du présent rapport, sont très rares, malgré les préoccupations du public à ce sujet.

C'est principalement indirectement par ouï-dire que l'on arrive à savoir quelque chose et grâce aux rares remarques non officielles ou bribes d'informations entendues ici et là et provenant des personnes impliquées dans l'exercice. Cette situation est peut-être due au fait qu'il n'existe aucun organisme à plein temps doté d'un personnel bien formé et chargé de la préparation scolaire et administrative de ces examens, et que les coordinateurs impliqués dans l'exercice sont également engagés dans de nombreuses autres activités. Mais l'enjeu est considérable ici, car l'échec du nouveau système d'examen renverrait l'enseignement secondaire de l'île vingt ans en arrière.

Il est évident, à la lumière de ces réflexions, qu'il est beaucoup trop tard pour une révision massive des politiques administratives et structurelles à Malte, afin que les responsables de l'éducation mettent en place des relations publiques et une unité d'information efficaces et opérationnelles pour informer le public des développements et modifications prévus par les politiques de l'enseignement et pour que celles-ci fonctionnent suivant un modèle de recherche et de développement qui leur garantira une base empirique et théorique plus solide que les opinions des responsables et praticiens, même expérimentés, éclairés ou travaillant depuis longtemps dans un établissement d'enseignement, aussi valables qu'ils soient.

Par ailleurs, et probablement ce qui est le plus important, l'administration actuelle de l'enseignement, bureaucratique et obscure, est un relique démodée de l'ancien système colonial qui a survécu pratiquement intacte malgré presque trente années d'indépendance. La révision en cours des structures administratives de la fonction publique dans son ensemble, entreprise par le gouvernement, infiltrera heureusement celle de l'enseignement au bénéfice d'une plus grande responsabilité et transparence démocratique et en conséquence, d'une plus grande confiance du public envers tout le système, même si les difficultés pour aller dans ce sens ne peuvent être sous-estimées.

La recherche et la faculté de l'Education

La difficulté de persuader les véritables responsables, ceux qui élaborent les politiques et prennent les décisions, à se rallier à ces arguments, peut uniquement être mesurée dans le contexte des traditions négatives auxquelles nous avons fait référence. La tâche n'est pas facile même si, sur le plan national, nous avons suffisamment expérimenté les conséquences négatives de réformes qui n'ont pas fait l'objet de recherches ou de consultations pour rendre la persuasion inutile. L'autre problème, à supposer que la persuasion fonctionne, consiste à savoir comment nous allons être à même de répondre à nos besoins en matière de recherche.

L'avenir de la Faculté de l'Education à l'Université de Malte recouvre une importance vitale à ce sujet, même si des études récentes et non publiées, entreprises à l'initiative du département de l'éducation ou de ses sections, laissent également prévoir des développements potentiels pour ces aspects. (12)

Dans l'évaluation de cet avenir, deux facteurs étroitement liés sont particulièrement importants. L'un est le fait que la Faculté est très jeune, l'autre concerne une histoire restreinte à la formation des enseignants. Bien sûr, malgré des progrès évidents dans ce sens, la Faculté dans son ensemble n'a pas, jusqu'à présent, évolué suffisamment vers l'institutionnalisation de la recherche. Dans le même temps, son origine en tant qu'institution de formation des enseignants milite toujours contre son image publique en ce qui concerne la recherche et également, comme on le soupçonne, contre son image par rapport au département de l'Education. Ainsi, l'avenir de la recherche pédagogique à Malte, et donc de l'enseignement lui-même, dépend largement de son succès à obtenir cette image d'institution de recherche et de réévaluation de ses stratégies d'élaboration des politiques par le département de l'Education, répondant au sentiment que ces stratégies doivent être nécessairement dirigées et contrôlées par la recherche. Pour cela, les options possibles, en théorie, iraient soit dans le sens d'un institut national et centre de documentation avec ses propres chercheurs, créé en collaboration par l'Université et le département de l'Education, soit dans le sens de la transformation de la Faculté de l'Education en unité de recherche du département, c'est-à-dire qu'elle serait mandatée par le département pour effectuer des recherches en réponse à des besoins identifiés en commun.

Notes et références

1. Voir J. Zammit Mangion, "An Analysis of the Expansion and Growth of Education in Malta since 1946". C.J. Farrugia (éd.). **Education in Malta: a Look to the Future** (Unesco, 1988).

2. Voir M. Darmanin, "Malta's Teachers and Social Change", in M. Lawn (éd.) **The politics of Teacher Unionism** (London, Croom Helm, 1985) et National Interests and Private Interests in Policy Making", **International Studies in Sociology of Education**, Vol. 1, 1991, pour des données socio-historiques et une analyse de ces rapports.

3. R. Sultana a réalisé une recherche sociologique approfondie en matière d'enseignement professionnel à Malte depuis le lancement de son "projet de recherche sur les écoles professionnelles" en février 1989, dans laquelle il s'attache tout spécialement aux établissements d'enseignement technique. Les résultats de ce projet doivent être publiés fin 1992 par Mireva Publications, Malte, dans un ouvrage intitulé **Education and National Development: Historical and Critical Perspective on Vocational Schooling in Malta**.

4. Voir J. Zammit Mangion, op. cit., (1988). Zammit Mangion déclare que "la ruée vers l'enseignement secondaire privé" a atteint une étape où dans les années 1980, les instituts privés d'enseignement secondaire représentaient 30 % de la population totale du secondaire. (p.23)

5. Voir M. Darmanin "Malta's Teachers and Social Change" op. cit., 1985, pour plus d'informations.

6. L'étude réalisée par R. Sultana (op. cit.) fournit une analyse sociologique intéressante de l'histoire des écoles professionnelles et du milieu social des étudiants qu'elles attirent.

7. Voir l'introduction de C.J. Farrugia à **Education in Malta: a Look to the Future**, 1988, op. Cit.

8. **Kunsilli Skolastici: Linji Gwida fuq ix-Xoghol u t-Tmexxija Taghhom** (Directives pour les Conseils scolaires, document officiel non daté).

9. Pour une analyse approfondie du Programme national minimum, voir K. Wain, **The Maltese National Curriculum; a critical evaluation** (Malta, Mireva Publications, 1991).

10. Le Programme national minimum (secondaire) a été publié par avis public n° 103, le 6 juillet 1990.

11. P. Heywood et P. Serracino Inglott, "Systems of Knowledge", Hyphen, Vol. V, N° 4, Msida, Malte, 1987.

L'étude Tracer (1990-91) est un bon exemple de recherche proposée par le département de l'Education, à l'exception des données statistiques recueillies par ses différentes sections. Cette étude réalisée par les Services de conseil et d'information du département portait sur un échantillon national d'étudiants terminant les cours obligatoires de l'enseignement secondaire/professionnel et visait à déterminer s'ils avaient poursuivi leurs études. Dans l'affirmative, l'étude précisait où et pour quels cours, dans le cas inverse s'ils avaient trouvé un emploi ou s'ils étaient à la recherche d'un emploi. La plus récente publication en matière de recherche de la Faculté s'intitule **Themes in Education** (R.G. Sultana (éd.) Malte, Mireva Publications, 1991).